

# Inhalt

Einführung – Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert.....	7
<i>Anke Wegner</i>	

## **Teil 1: Konstanten der Lehrer:innenbildung**

Genie und Urteilskraft: Nur die Besten sollen Lehrkraft werden.....	19
<i>Stefan Hopmann</i>	

## **Teil 2: Lehrer:innenbildung: Institutionen und Programme**

Lehrerbildung an der „Stammutter aller guten Schulen“. Zum Konzept am Dessauer Philanthropin.....	41
<i>Philbert Becker / Thomas Mikhail</i>	

Schulprogramme als Medien der pädagogischen Fortbildung für Lehrer an höheren Schulen.....	53
<i>Viktoria Gräbe</i>	

Plötzlich Politik? Politische Lehrer:innenbildung im West-Berlin der 1960er Jahre.....	65
<i>Felix Ludwig</i>	

Von Projektstudium und Kontaktlehrer:innen. Das notwendigerweise spannungsreiche Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel der einphasigen Lehrer:innenbildung (ELAB) in Oldenburg (1974-1984).....	77
<i>Selma Haupt / Laura Wever</i>	

## **Teil 3: Lehrer:innenbildung und fachdidaktische Genese**

Kulturvermittlung durch Volksschullehrer:innen. Die Volkskundliche Landesaufnahme des NS-Lehrerbundes in Sachsen.....	95
<i>Nadine Kulbe / Antje Reppe</i>	

„Noch ist alles im Werden“. Zur Entwicklung der staatsbürgerlichen  
Lehrer:innenbildung in der Weimarer Republik..... 107  
*Matthias Busch*

Fach oder Fächerverbund? Konzeptionelle Überlegungen zur  
,Gesellschaftslehre‘ in pädagogischen Zeitschriften der 1960er  
und 1970er Jahre..... 119  
*Lenard Kramp*

„Warum in unserer Republik so viele Rinder gehalten werden“ –  
Staatsbilder in Unterrichtswerken der DDR..... 129  
*Verena Männer / Charlotte Keuler*

Kommunikation versus Formfokussierung. Dichotomien und Paradigmen  
in den Vorstellungen zur Gestaltung von Englischunterricht..... 147  
*Ralf Gießler*

#### **Teil 4: Perspektiven der Lehrer:innenbildung**

Dissonanzen der (transnationalen) Lehrer:innenbildung im  
21. Jahrhundert..... 163  
*Anke Wegner*

Autorinnen und Autoren..... 183

# Einführung – Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert

Anke Wegner

Die Geschichte der Lehrer:innenbildung zeichnet sich sowohl durch Kontinuitäten als auch durch primär gesellschaftlich und politisch bedingte Veränderungen, teils Brüche in ihrem je historischen Kontext aus. Von der Entstehung und Fortentwicklung einer spezifischen professionellen Ausbildung von Lehrer:innen kann erst seit dem 19. Jahrhundert die Rede sein, und auch in den vergangenen zweihundert Jahren hat sich die Lehrer:innenbildung stark gewandelt. Dies betrifft insbesondere den Ausbau der Lehrer:innenbildung für das „niedere“ Lehramt, die Verstaatlichung der Lehrer:innenbildung, zudem die Differenzierung der Ausbildungsgänge für die unterschiedlichen Lehrämter, die steigenden Anforderungen der Lehrer:innenbildung und des Lehrberufs und den Wandel der fachlichen, pädagogischen und didaktischen Ausbildung an sich (vgl., auch im Folgenden, Terhart 2016: 18ff.).

Die Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert ist durch ihre Historie seit der Antike geprägt, so durch

- die „Erfindung“ des Elementarbildners oder Kindertrainers, des *didaskalos*, und des Lehrers der höheren Schule, der die Klassiker und den Gesamtkreis des Wissens, *enzyklios paideia*, lateinisch *septem artes liberales*, vermittelte, mithin durch die antike Bildungsphilosophie, die das abendländische Bildungsdenken in ihrem Anspruch und ihrer humanistischen Basis bestimmt (vgl. Dreyer 2010; Christes et al. 2006);
- die Dominanz des christlichen Glaubens und der Kirche im Mittelalter, damit durch die christlich orientierte Lehre, die sowohl die (kaum etablierte) Elementarbildung als auch die höhere Bildung prägte, wesentlich gebunden an den Unterricht an Kloster- und Domschulen (vgl. Moeller et al. 1983);
- das im späten Mittelalter sich entwickelnde säkulare Schulwesen, bedingt durch zeitgenössische Bedingungen und Interessen des städtischen Bürgertums, des Handwerks und des Handels;
- die frühe Neuzeit, in der, beeinflusst durch den Humanismus und die frühe Aufklärung, erneut antike Bildungsideale, aber auch alternative Welt- und Selbstsichten, besonders der Idee der Selbstbestimmung und die Ziele einer intensiveren Bildung und einer Bildung für alle Bedeutung erlangten; eine Zeit, in der nicht nur die Kirche das Bildungswesen prägt, sondern die Entstehung des frühmodern-absolutistischen Staates dazu führt, dass Schulen

und der Lehrberuf an (öffentlichem) Interesse gewinnen und in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts erste Regelungen zu einer allgemeinen Schulpflicht und zum Lehrberuf entwickelt wurden;

- das 18. Jahrhundert, das „pädagogische Jahrhundert“, in dem trotz des Interesses des Staates und der Kirche, das niedere Schulwesen auszuweiten, der Lehrberuf im Elementarbereich kaum ein spezifischer, qualifizierter Berufsstand war, während der Lehrberuf etwa an den Gelehrtenschulen, die in den Städten eine höhere Bildung vermittelten, durchaus etabliert war das Jahrhundert, in dem insbesondere die Pädagogen der Aufklärung in Theorie und Praxis zentrale Grundlagen für die Fortentwicklung des Bildungswesens und des Lehrberufs lieferten und damit bis ins 19. Jahrhundert hinein entscheidenden Einfluss auf die Professionalisierung des Lehrberufs hatten (vgl. Schörg 2018: 5);

Nachfolgend werden Grundzüge der Entwicklung der Lehrer:innenbildung in Deutschland zusammengefasst, wobei primär Unterschiede der Lehrer:innenbildung für das niedere, das Volksschullehramt, und das höhere Lehramt an Gymnasien beschrieben werden. Die je spezifische Ausdifferenzierung der Lehrer:innenbildung für spezifische Lehrämter wie diejenige an Real-, Sonder- oder Förderschulen und der beruflichen Bildung werden weitgehend ausgespart. Auch erfolgt keine ausführliche Diskussion der Entwicklung von inhaltlichen Schwerpunkten der Lehrer:innenbildung, diese wird jedoch in den Beiträgen des Bandes je spezifisch und exemplarisch geleistet.

In Preußen entwickelte sich eine zunehmend organisierte, systematische Lehrer:innenbildung in staatlicher Regie erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts (Vogt/Scholz 2020: 217), wobei diese bis weit ins 20. Jahrhundert durch erhebliche Unterschiede für das niedere und höhere Schulwesen geprägt war.

Für das Lehramt im niederen Schulwesen waren zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch keine etablierten Formen einer Ausbildung vorhanden. Zwar begann im Anschluss an die Gründung einiger privater Seminare für Lehrpersonen in den 1820er Jahren eine staatlich organisierte Seminausbildung für Volksschullehrer:innen zu entstehen, doch eine lehramtsbezogene Ausbildung war noch nicht verpflichtend (ebd.: 218). Das für Bayern vorliegende Regulative aus dem Jahr 1836 und die preußischen Regulative zum evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterricht aus dem Jahr 1854 hatten sodann in gewisser Weise eine Vereinheitlichung und Stabilisierung der Ausbildung für das Volksschulwesen zur Folge. So wurde etwa in Preußen ein Seminarkonzept entwickelt, das im Anschluss an den Besuch der „Präparandie“, die der Erweiterung der Vorbildung diente, zunächst eine zweijährige, ab 1872 eine dreijährige Ausbildung der Volksschullehrer:innen vorsah (ebd.). Gegenstand der Ausbildung waren wesentlich die je praktischen Anforderungen der Vermittlung elementarer Kenntnisse und Fähigkeiten, die je konfessionsspezifische Ausrichtung der Schule und sozialdisziplinierende Schwerpunkte. Der Volksschulunterricht auf dem Land war zudem bis ins 20. Jahrhundert hinein

stark durch einen je konfessionell geprägten Unterricht bestimmt. Die geistliche Schulaufsicht auf dem Land wurde erst 1920 abgeschafft (Terhart 2016: 24f.; Vogt/Scholz 2020: 218; vgl. auch Sauer 1987; Beckmann 1968).

Das 19. Jahrhundert beginnt in Preußen zudem mit einem einschneidenden Wandel des höheren Lehramts, das ab 1910 gänzlich vom kirchlichen Einfluss getrennt wurde. Bereits im 18. Jahrhundert, ab 1788, wurde das Abitur zunehmend zur Voraussetzung für das Fachstudium an der Universität, das mit einer staatlichen Prüfung endete. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts schloss das Gymnasiallehramt an das neuhumanistische Ideal des „gelehrten Philosophen“ an, so dass den für das humanistische Gymnasium ausgebildeten Lehrern etwa die Pflicht oder „Ehrenpflicht“ des Verfassens wissenschaftlicher Artikel oblag (Terhart 2016: 23). Zudem führten Seminargründungen in Berlin und Halle (1787) sowie die Einführung einer Prüfung für das höhere Lehramt – in Preußen 1810 – zu einer verstärkten staatlichen Zugangskontrolle zum höheren Lehrberuf und so auch zu einem eigenen Berufsstand (Vogt/Scholz 2020: 217). Darüber hinaus erfolgte im Lauf des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Fachausrichtung des gymnasialen Curriculums, die u.a. die Integration der modernen Fremdsprachen und der Naturwissenschaften umfasste. Dies bedeutete zugleich, dass sich der Lehrberuf vom Vorbild des allseitig gelehrten Philologen hin zum Fachlehrerprinzip, einem fachlich-akademisch ausgebildeten und staatlich geprüften Lehrer wandelte (ebd.). Bereits ab 1826 und ab 1866 obligatorisch schloss dies auch die praktische Phase, eine Probephase, ab 1890 ein Referendariat ein, das ab 1917 die Zweite Staatsprüfung in zwei Unterrichtsfächern einschloss. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wird damit das bis heute gängige Modell der Lehrer:innenbildung mit zwei Fächern, zwei Ausbildungsphasen und zwei Staatsprüfungen etabliert, das auch für andere Lehrämter, so ab 1900 dem Lehramt an Oberrealschulen und Realgymnasien, als Leitmodell galt. Insgesamt wurde das höhere Lehramt im Verlauf des 19. Jahrhunderts in Preußen insbesondere durch die Verfachlichung und Verstaatlichung umstrukturiert und modernisiert (Terhart 2016: 23f.).

Im 20. Jahrhundert setzte sich für die Lehrtätigkeit im Volksschulwesen in Preußen nicht nur das Abitur als Zugangsvoraussetzung für das Lehramt durch. Auch wurde die Ausbildung nach dem Ersten Weltkrieg stärker akademisch ausgerichtet und vereinheitlicht, wenngleich Unterschiede zwischen den Ländern des Deutschen Reiches bestehen blieben oder zunahmen, indem Volksschullehrer:innen teils an Universitäten oder Technischen Hochschulen ausgebildet wurden, während sie etwa in Bayern und Baden-Württemberg weiterhin in Präparandenanstalten und Lehrerseminaren fortgeführt wurden und in Preußen „Pädagogische Akademien“ als Mittelweg zwischen seminaristischer und akademischer Ausbildung etabliert wurden (Vogt/Scholz 2020: 218f.).

In der Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien wiederum wurden in Preußen ab 1917 zunehmend auch pädagogische Schwerpunkte, später erziehungswissenschaftliche Studienanteile ergänzt (Terhart 2016: 25f.). Die

Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen war letztlich zur Gründung der Weimarer Republik bereits etabliert, sodass bis zur Zeit des Nationalsozialismus keine umfänglichen Änderungen vorgenommen wurden (Vogt/Scholz 2020: 218).

In der Zeit des Nationalsozialismus wurde entgegen der Tendenzen der Weimarer Republik die Ausbildung von Volksschullehrer:innen geschwächt. Bedingt war dies nicht nur durch die umfassende Ideologisierung, die Abneigung Hitlers gegen den Lehrberuf sowie den Lehrkräftemangel. Zudem wurden die „Pädagogischen Akademien“ der Weimarer Zeit 1934 in „Hochschulen für Lehrerbildung“ umbenannt, zwischen 1937 und 1940 mit neuen Inhalten reichseinheitlich umgesetzt, im Umfang von vier auf drei Semester reduziert und schließlich noch einmal ab 1941 in „Lehrerbildungsanstalten“ umbenannt (ebd.: 219). Die Ausbildung im höheren Lehramt unterlag in der Zeit des Nationalsozialismus ebenfalls einer ideologischen Schulung, etwa über rassenpolitische Lagerschulungsmaßnahmen, und auch hier wurden die Anforderungen reduziert und das Studium von acht auf sechs Semester reduziert, jedoch fand die Ausbildung für das höhere Lehramt weiterhin an den Hochschulen statt (ebd.).

Die in der Sowjetischen Besatzungszone ab 1946 vorfindliche achtjährige Pflichtschule wurde in der DDR ab 1965 zur zehnjährigen Polytechnischen Oberschule (POS), an die dann die zweijährige und zum Abitur führende erweiterte Oberschule (EOS) anschloss. Die vierjährige Ausbildung für die Unterstufe erfolgte an „Instituten für Lehrerbildung“ und umfasste die Kernfächer Deutsch, Heimatkunde und Mathematik, zusätzlich ein Wahlfach (Musik, Sport, Zeichnen, Werken), Pädagogik, Psychologie, Gesundheitserziehung und Sprecherziehung, Grundlagen des Marxismus-Leninismus und der russischen Sprache sowie ein Praktikum. Ab 1953 wurden Fachlehrer:innen für die Grundschuloberstufe und spätere POS an „Pädagogischen Instituten“ für die Jahrgänge 5 bis 8 in (meist) zwei Fächern ausgebildet, ab 1955 in zunächst drei, ab 1958 in vier Jahren. Lehrpersonen für das Lehramt ab Jahrgang 9 an Oberschulen wurden weiterhin an den Universitäten und an der Pädagogischen Hochschule Potsdam ausgebildet. Zu Beginn der 1970er Jahre wurden die Pädagogischen Institute in Pädagogische Hochschulen umgewandelt, an denen Lehrpersonen für den Unterricht in zwei Fächern für die Jahrgänge 5 bis 12 der POS und EOS ausgebildet wurden und mit einem Diplom abschlossen. Neben Fachwissenschaft und Methodik für zwei Unterrichtsfächer umfasste das Studium allgemeinbildende, wissenschaftstheoretische und politische Schwerpunkte, die Fächer Pädagogik und Psychologie, ein Schulpraktikum sowie einen vormilitärischen Lehrgang bzw. für Männer das Wehrlager (ebd.: 219ff.).

In der Bundesrepublik Deutschland schloss die Lehrer:innenbildung – trotz US-amerikanischer Initiativen für eine für das Volksschullehramt und das höhere Lehramt einheitliche Ausbildung an wissenschaftlichen Hochschulen – an das föderalistische, an der Weimarer Zeit orientierte Ausbildungssystem an.

Die Trennung zwischen der Lehrer:innenbildung für das Lehramt an Volksschulen und höheren Schulen blieb bestehen, überwiegend Pädagogische Hochschulen, Pädagogische Akademien sowie (in Bayern und Hessen) Pädagogische Institute führten die Ausbildung für das Lehramt an Volksschulen fort, Hamburg und West-Berlin implementierten eine sechssemestrige universitäre Ausbildung von Volks- und Realschullehrer:innen (Volk/Scholz 2020: 221; vgl. Terhart, 2014).

In den 1950er Jahren wurde auf eine Anhebung der Lehrer:innenbildung für das Volksschullehramt zumindest auf das Niveau der Pädagogischen Hochschulen abgezielt. Dies war um 1960 weitgehend umgesetzt, wobei die Pädagogischen Hochschulen weiterhin kein einheitliches wissenschaftliches Niveau aufwiesen. Erst die einsetzende Bildungsreform, die Bildungsexpansion und der damit einhergehende erhebliche Bedarf an Lehrer:innen in den späten 1960er und in den 1970er Jahren bedingen die Akademisierung und fachliche Ausrichtung der Ausbildung für alle Lehrämter, inklusive des neuen Grundschullehramts (Volk/Scholz 2020: 221f.). Schließlich wurden von den 1980er Jahren an Pädagogische Hochschulen überwiegend in die Universitäten integriert und in den 1990er Jahren primär die ostdeutsche und westdeutsche Lehrer:innenbildung zusammengeführt (ebd.: 222).

In Deutschland entwickelt sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts letztlich ein neues, wissenschaftsbestimmtes und wissenschaftsbasiertes Verständnis der Profession bzw. der Lehrer:innenprofessionalität für das Lehramt in allen Schulformen und -stufen. Eben diese Verwissenschaftlichung der Lehrer:innenbildung führt am Ende des 20. Jahrhunderts zu einer weitgehenden Gleichstellung der Lehrämter, da alle Lehramtsanwärter:innen sowohl ein Universitätsstudium und das Referendariat in der zweiten Phase der Lehrerbildung absolvierten und absolvieren (Terhart 2016: 25ff.).

In den vergangenen Jahrzehnten traten neue Herausforderungen auf den Plan, die sich bis heute in entscheidendem Maße auf den Lehrberuf und die Lehrer:innenbildung auswirken (vgl. Terhart 2016: 29ff.; Volk/Schulz 2020: 222ff.; Hofmann/Hagenauer/Martinek 2020: 230ff.). Diese umfassen

- die Schulentwicklung, so die Einrichtung von integrierten Schulformen und Ganztagschulen, die Hinwendung zur Verantwortung der Einzelschule für die Schulentwicklung, die damit einhergehende Verantwortung von Schulleitung und Lehrpersonal für diese sowie den Aufbau multiprofessioneller Teams an Schulen,
- die Gewährleistung von Bildungserfolg für eine breitere Schicht von Kindern und Jugendlichen, in der Folge der zunehmende *Run* auf höhere Abschlüsse, der etwa in Deutschland Hauptschulen verwaist und zugleich eine erhöhte Heterogenität der Schüler:innen besonders an Realschulen und Gymnasien zur Folge hat,
- die heute zentrale Aufgabe der Inklusion, die nicht nur einen Wandel des Bildungssystems und der Einzelschule, sondern auch pädagogische und

- didaktische Innovation erfordert und die Implementierung entsprechend neuer Inhalte in alle Lehramtsstudiengänge mit sich bringt,
- die Beschulung einer heterogenen Schüler:innenschaft an Primarschulen, im drei-, heute verstärkt zweigliedrigen System der Sekundarstufe und in integrierten Schulformen, so etwa seit den 1980er Jahren die viel diskutierte Integration von neu migrierten Schüler:innen im Bildungswesen,
  - die Bedeutung des Bildungsmonitorings, insbesondere des *large scale assessments*, mithin PISA, und die damit einhergehenden Lern- und Leistungsstandserhebungen seit der Jahrtausendwende,
  - zugleich die Relevanz der Förderung jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen gemäß seines/ihrer individuellen Möglichkeiten und damit der widersprüchliche Anspruch an Lehrpersonen, möglichst hohen Leistungsoutput im Sinne des System-Monitorings zu erreichen und gleichzeitig jeden einzelnen Schüler, jede einzelne Schülerin anzuerkennen und bestmöglich zu fördern (*no one left behind*),
  - die Neustrukturierung (Bachelor und Master) und nationale wie internationale Angleichung der Lehrer:innenbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses sowie die inhaltliche, etwa fachdidaktische und bildungswissenschaftliche, Neuorientierung sowie Standardisierung der Lehrer:innenbildung insgesamt,
  - nach wie vor die integrierte Lehrer:innenbildung, also die Verzahnung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik (und ihre Aufwertung), Bildungswissenschaft und schulpraktischen Studien,
  - nicht zuletzt die Vernetzung der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung und die Ausgestaltung der zweiten Phase, so die Induktionsphase in Österreich und
  - den Ausbau der dritten Phase der Lehrer:innenbildung, die gerade in Anbetracht der Aufgabe der Schulentwicklung an Relevanz gewinnt und bis heute strukturell und inhaltlich wenig systematisch etabliert ist.

Die genannten gegenwärtigen Herausforderungen des Lehrberufs prägen und spiegeln zugleich die permanente Notwendigkeit der Flexibilität, der Innovation und Transformation einer Lehrer:innenbildung, die primär auf gesellschaftlichen Wandel, bildungspolitische Trends sowie wissenschaftlichen Entwicklungen und Gegenreaktionen gründet. Inwiefern sich im 19. und 20. Jahrhundert solche Entwicklungen, Brüche und Schübe der Lehrer:innenbildung nachzeichnen lassen, zeigen exemplarisch die Beiträge des vorliegenden Bandes. Sie zeigen aber auch, inwiefern sich trotz des Wandels der Lehrer:innenbildung tradierte Muster fortsetzen und wie schwierig und kontrovers es sich gestaltet, diese zu verändern.

Der Sammelband geht auf die Tagung Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert im Frühjahr 2022 an der Universität Trier zurück. Die Beiträge fokussieren je spezifische Phasen und Problemstellungen der Lehrer:innenbildung über (mehr als) zweihundert Jahre hinweg.

*Stefan Hopmann* thematisiert in seinem Beitrag „Genie und Urteilskraft: Nur die Besten sollen Lehrkraft werden“ mit Blick auf die Lehrer:innenbildung in Deutschland, Norwegen und Österreich seit dem frühen 19. Jahrhundert vier Grundmuster der Lehrer:innenbildung, die letztere bis in die Gegenwart prägen. Hopmann skizziert diesbezüglich Typen der Lehrer:innenbildung, damit einhergehende Antworten auf Leitfragen sowie Zuordnungen zu zentralen „Säulen“ der Lehrer:innenbildung und Professionalisierungsmodi. Aufgezeigt wird, inwiefern sich Grundmuster der Lehrer:innenbildung auch in einschlägigen Kompetenzmodellen wiederfinden und welche Perspektiven sich für die künftige Lehrer:innenbildung daraus ergeben.

*Philbert Becker* und *Thomas Mikhail* führen in ihrem Beitrag „Lehrerbildung an der ‚Stammutter aller guten Schulen‘. Zum Konzept am Dessauer Philanthropin“ in die Lehrerbildung des 1774 eröffnete Philanthropinum Dessau als eine der ersten modernen Versuchsschulen in Europa ein. Dargelegt wird die pädagogische Innovationskraft des von Johann Bernhard Basedow gegründeten Dessauer Philanthropins, wobei die Autoren zunächst die innovative pädagogische Konzeption in ihren Grundzügen darstellen, die faktischen Verhältnisse und konkreten Maßnahmen der Lehrerbildung erläutern sowie Grundlinien für historische Nachfolger in der Lehrer:innenbildung aufzeigen.

*Viktoria Gräbe* untersucht in ihrem Beitrag „Schulprogramme als Medien der pädagogischen Fortbildung für Lehrer an höheren Schulen“ die Rolle von Schulprogrammen für die pädagogisch-unterrichtspraktische Fortbildung am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Diesbezüglich erörtert die Autorin die Akzeptanz und Nutzungsformen dieser staatlich initiierten Schulprogramme in der Lehrer:innenschaft, Modi der Weitergabe pädagogischen Erfahrungswissens von Lehrer:innen am Beispiel des Austauschs zu Schulreisen sowie pädagogische Praktiken als Gegenstand des Wissenstransfers innerhalb von Referenznetzwerken. Abschließend erfolgt eine Einschätzung von Schulprogrammen als Medien pädagogischer Fortbildung von Lehrer:innen an höheren Schulen.

*Felix Ludwig* zeichnet in seinem Artikel „Plötzlich Politik? Politische Lehrer:innenbildung im West-Berlin der 1960er Jahre“ nach, inwiefern die Etablierung einer schulischen politischen Bildung wesentlich durch widerstreitende Diskurse der Akteur:innen geprägt war. Einflussreich waren vor allem die Akteur:innen am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität, die darauf abzielten, das Fach Gemeinschaftskunde und eine diesbezügliche Lehrer:innenbildung zu entwickeln. Ludwig legt im Überblick die Diskussion um die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus, Kommunismus und Pluralismustheorien, mit politischer Ideengeschichte, politischer Theorie und Außentheorie für die Lehrer:innenbildung dar. Zugleich schildert er die Entstehung der Weiterbildung für Lehrpersonen um 1960 und vor allem des Lehramtsstudiums für politische Bildung, das erst 1969 eingerichtet werden konnte.

*Selma Haupt* und *Laura Wever* gehen in ihrem Beitrag „Von Projektstudium und Kontaktlehrer:innen. Das notwendigerweise spannungsreiche Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel der einphasigen Lehrer:innenbildung (ELAB) in Oldenburg (1974-1984)“ auf die Lehrer:innenbildung im Kontext gesellschafts- und bildungspolitischer Umbrüche der späten 1960er und der 1970er Jahre ein. Sie fokussieren auf den Oldenburger Modellversuch der Einphasigen Lehrer:innenbildung (ELAB) ab 1974 und diskutieren die Konzeption und Umsetzung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und damit einhergehende Aspekte des Scheiterns der ELAB. Mit Blick auf die Konzeption des Projektstudiums und den Einsatz von Kontaktlehrer:innen werden Schwierigkeiten der Verzahnung von Theorie und Praxis aufgegriffen, zudem der Versuch des Eingriffs in die Struktur der Lehrer:innenbildung und der damit einhergehende Widerstand unterschiedlicher Interessensgruppen erläutert, der dazu führt, dass der Modellversuch wenige Jahren später eingestellt wurde.

*Nadine Kulbe* und *Antje Repppe* diskutieren in ihrem Beitrag Entwicklungen der ersten Phase der nationalsozialistischen Bildungspolitik der NS-Zeit. Sie fokussieren diesbezüglich auf die „Kulturvermittlung durch Volksschullehrer:innen. Die Volkskundliche Landesaufnahme des NS-Lehrerbundes in Sachsen“. Im Fokus steht die von 1934 bis 1937 an der Landesstelle für Volksforschung und Volkstumspflege des Nationalsozialistischen Lehrerbundes in Sachsen durchgeführte volkskundliche Umfrage zu alltagskulturellen Phänomenen, die zur „Volkstumarbeit“ an Schulen beitragen sollte. Der Beitrag widmet sich der Bedeutung der „Landesaufnahme“ für die Entstehung der Volkskunde als fachwissenschaftliche Disziplin und dem Versuch, die akademische Volksschullehrer:innenbildung in Sachsen zu professionalisieren.

*Matthias Busch* legt in seinem Beitrag „„Noch ist alles im Werden“. Zur Entwicklung der staatsbürgerlichen Lehrer:innenbildung in der Weimarer Republik“ dar, inwiefern sich die Ausbildung von Lehrpersonen während der Weimarer Republik mit Blick die Notwendigkeit entwickelte, Schüler:innen demokratische Kompetenzen zu vermitteln. Fokussiert wird die Auseinandersetzung mit Fragen einer geeigneten staatsbürgerlichen Bildung der Lehrer:innen, der Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte und praktischer Versuche in Aus- und Fortbildungsangeboten und in pädagogischen Fachzeitschriften. Busch analysiert diesbezüglich die Innenperspektive von reflektierenden Schulpraktiker:innen und Hochschullehrenden und zeichnet dabei die Entstehung einer Didaktik der Staatsbürgerkunde und entsprechender Ausbildungsstandards nach.

*Lenard Kramp* diskutiert in seinem Artikel „Fach oder Fächerverbund? Konzeptionelle Überlegungen zur ‚Gesellschaftslehre‘ in pädagogischen Zeitschriften der 1960er und 1970er Jahre“ primär die Frage, inwiefern in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* wissenschaftliche Positionen zur Gesellschaftslehre vertreten werden, um so auch – neben dem bildungspolitischen Diskurs – die Entwicklung und das Selbstverständnis des Integrationsfachs

Gesellschaftslehre auszuloten. Gezeigt wird, wie ausgehend von Vorstellungen einer fächerübergreifenden Kooperation in den 1960er Jahren sowie eines integrativen und selbstständigen Unterrichtsfachs ab den späten 1960er Jahren ab Mitte der 1970er Jahre, bedingt auch durch die sich entwickelnden Fachdidaktiken, Forderungen laut wurden, die Selbstständigkeit der Teildisziplinen zu wahren.

Aus der Perspektive der Schulbuchforschung befassen sich *Verena Männer* und *Charlotte Keuler* mit Staatsbildern in Lehrwerken der DDR der 1970er und 1980er Jahre. Im Beitrag „Warum in unserer Republik so viele Rinder gehalten werden“ – Staatsbilder in Unterrichtswerken der DDR“ analysieren die Autorinnen mit Hilfe einer Metaphernanalyse und einer deduktiven Inhaltsanalyse transportierte Staatsbilder in zwei ausgewählten Lehrwerken für die in Staatskunde und Heimatkunde der DDR. Der Beitrag zeigt zugleich, dass die Schulbuchforschung einen gewinnbringenden Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten kann.

Mit der Entwicklung der Fachdidaktik Englisch befasst sich *Ralf Gießler*. Im Mittelpunkt steht die Diskussion des kommunikativen Ansatzes seit den 1960er Jahren: „Kommunikation versus Formfokussierung. Dichotomien und Paradigmen in den Vorstellungen zur Gestaltung von Englischunterricht“. Der Autor stellt dar, inwiefern der kommunikative Ansatz und nachfolgende Entwicklungen bis heute wirken und fragt, welche Rolle gleichwohl eine Formfokussierung in der Fachdidaktik und in der Unterrichtspraxis spielt und inwiefern der gegenwärtige post-kommunikative Diskurs oder gar eine Post-Methoden-Ära sinnstiftend sein können. Gießler akzentuiert diesbezüglich die Relevanz einer historisch informierten Fachdidaktik, die die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen adäquat unterstützt.

*Anke Wegner* befasst sich in ihrem Beitrag „Perspektiven der Lehrer:innenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Transformation“ mit ausgewählten Aspekten der Lehrer:innenbildung, die wesentlich auf transnationale Entwicklungen zurückgehen. Diese betreffen zunächst die Standardisierung und Kompetenzorientierung in der Lehrer:innenbildung, aber auch die Internationalisierung und die Steigerung der internationalen Studierendenmobilität im Rahmen des Bologna-Prozesses und die Einführung neuer Inhalte in die Lehrer:innenbildung. Wegner zeigt auf, dass die genannten transnationalen Trends einerseits an sich problematisch erscheinen; vor allem aber plädiert die Autorin für die Rückbesinnung auf die wesentlich (berufs-)biographisch bedingte Professionalisierung von Lehrpersonen und die Notwendigkeit einer Flexibilisierung und Dynamisierung der Lehrer:innenbildung in diesem Sinne.

## Literatur

- Beckmann, Hans-Karl (1968): *Lehrerseminar – Akademie – Hochschule*. Weinheim: Beltz.
- Christes, Johannes/Klein, Richard/Lüth, Christoph (2006) (Hrsg.): *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dreyer, Boris (2010): *Bildung und Ausbildung in der Antike. Bestand – Tendenzen – Perspektiven*. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 30, 2, 56-63.
- Hofmann, Franz/Hagenauer, Gerda/Martinek, Daniela (2020): *Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich*. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227-236.
- Moeller, Bernd/Patze, Hans/Stackmann, Karl/Grenzmann, Ludger (1983) (Hrsg.): *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sauer, Michael (1987): *Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik*. Köln: Böhlau.
- Schörg, Christiane (2018): *Wie das Lehrerwerden wurde. Über die Anfänge des Lehrberufs an den Pflichtschulen*. In: *Open Online Journal for Research and Education*, 9, 1-20. <http://journal.ph-noe.ac.at> (12.12.2022)
- Terhart, Ewald (2016): *Geschichte des Lehrerberufs*. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, 19-32.
- Viehhäuser, Martin/Lehmann, Lukas (2021): *Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs*. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, 1-18.
- Vogt, Michaela/Scholz, Joachim (2020). *Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland*. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–226.